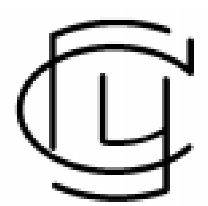


Современный Гуманитарный Университет

Дистанционное образование

Рабочий учебник

Фамилия, имя, отчество ________________________________

Факультет ________________________________

Номер контракта ________________________________

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЮНИТА 2

СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

МОСКВА 1999

Разработано Р.А.Абдурахмановым, канд. психологических наук

Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений

КУРС: ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Юнита 1. Онтогенез психических процессов и личности человека.
Юнита 2. Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте.
Юнита 3. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей.
Юнита 4. Психологические свойства зрелого возраста, старения и старости.

ЮНИТА 2

Представлена общая характеристика онтогенеза психики и личности человека в детском возрасте. Рассмотрены особенности развития детей в младенчестве, раннем возрасте, дошкольном и младшем школьном возрасте. Описаны основные проблемы психологической готовности детей к обучению в школе.

Для студентов Современного Гуманитарного Университета

Юнита соответствует профессиональной образовательной программе №1

ОГЛАВЛЕНИЕ

---

* Глоссарий расположен в середине учебного пособия и предназначен для самостоятельного заучивания новых понятий.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Развитие ребенка в период младенчества. Новорожденность. Восприятие младенца. Движения и действия младенца. Память младенца. Речевое развитие младенца. Кризис 1-го года. Развитие ребенка в период раннего возраста. Речь ребенка раннего возраста. Восприятие ребенка раннего возраста. Память ребенка раннего возраста. Действия и мышление ребенка раннего возраста. Эмоциональное развитие ребенка раннего возраста. Кризис 3-х лет. Дошкольный возраст. Игра как ведущая деятельность. Развитие речи дошкольника. Восприятие дошкольника. Мышление дошкольника. Память дошкольника. Развитие личности дошкольника. Эмоциональная сфера дошкольника. Мотивационная сфера дошкольника. Самосознание дошкольника. Шестилетние дети. Проблема обучения детей с 6 лет. Психологическая готовность к школьному обучению. Личностная и интеллектуальная готовность к школьному обучению. Личностная и интеллектуальная неготовность к школьному обучению. Младший школьный возраст. Кризис 7-ми лет. Характеристика учебной деятельности. Мышление младшего школьника. Восприятие младшего школьника. Память младшего школьника. Внимание младшего школьника. Развитие личности младшего школьника. Мотивационная сфера младшего школьника. Самосознание младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

или

*2. Кулагина И.Ю.Возрастная психология. М.,1997.

или

*3. Немов Р.С. Психология. В 2-х кн. Кн. 2. М., 1984.

Дополнительная

4. Ананьев Б.Г. Избранные психол. труды. В 2-х т. Т.1. М., 1980.

*5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

6. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастнопсихологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990.

7. Возрастная и педагогическая психология: Тексты. М., 1992.

8. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.

9. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1987.

*10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.

11. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.

12. Хрестоматия по психологии. М., 1987.

13. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск, 1989.

14. Выготский Л.С. Соб. соч. в 6-ти т. М., 1982-1984.

15. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

16. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

17. Развитие личности ребёнка. М., 1987.

18. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

19. Эльконин Д.Б. Избран. психол. труды. М., 1988.

Примечание. Знаком (*) отмечены работы, использованные при составлении тематического обзора.

ПЕРЕЧЕНЬ УМЕНИЙ

№ п/п	Умение	Алгоритмы
1	2	3
1	Формулирование понятия “атавистический рефлекс”	1. Определение понятия "рефлекс" 2. Определение понятия "безусловный рефлекс" 3. Выделение из безусловных рефлексов бесполезных для ребенка в условиях человеческой цивилизации и исчезающих в первые месяцы жизни 4. Формулирование понятия "атавистический рефлекс"
2	Объяснение механизма формирования у ребенка условного рефлекса	1. Выделение ситуации, в которой на ребенка действует безусловный раздражитель, вызывающий у него безусловный рефлекс 2. Выделение ситуации, в которой действие безусловного рефлекса сочетается с действием первоначально незначимого (условного) раздражителя 3. Возникновение на бессознательном уровне взаимосвязи между условным раздражителем и безусловным рефлексом, и на этой основе - формирование нового условного рефлекса
3	Формулирование понятия "пищевое сосредоточение" новорожденного	1. Выделение безусловного раздражителя в виде прикосновения к углам губ или языку 2. Выделение реакции ребенка в виде сосательных движений 3. Определение психического состояния ребенка, сопровождающего сосательные движения, как "сосредоточение" 4. Формулирование понятия "пищевое сосредоточение"
4	Формулирование понятия "комплекс оживления"	1. Выделение из реакций ребенка реакции на лицо матери (или лицо ее заменяющее) 2. Выделение из реакций ребенка на лицо матери реакций, сопровождающихся фиксацией на ее лице, вскидыванием рук, движениями ног, произнесением громких звуков и улыбкой 3. Формулирование понятия "комплекс оживления"

1	2	3
5	Формулирование понятия "круговые реакции"	1. Выделение из поведения ребенка во втором полугодии жизни движений, связанных с манипулированием предметами 2. Выделение из манипулятивных действий ребенка с предметами повторяющихся, однообразных действий 3. Формулирование понятия "круговые реакции"
6	Формулирование понятия "соотносящие действия"	1. Выделение из действий ребенка манипуляций с предметами 2. Выделение из манипуляций с предметами действий, использующих взаимозависимость различных признаков предметов (вкладывание маленьких коробочек в большие) 3. Формулирование понятия "соотносящие действия"
7	Формулирование понятия "страх расставания"	1. Выделение из психических состояний младенца 7-11 месяцев состояний тревожности или острого испуга 2. Формулирование понятия "страх расставания"
8	Формулирование понятия "кризис 1 года"	1. Выделение в процессе онтогенеза ребенка переходных периодов между этапами возрастного развития, называемых "кризисами" 2. Выделение среди кризисов возрастного развития кризиса, возникающего между младенчеством и ранним детством 3. Характеристика поведения ребенка в этот период как "всплеск" самостоятельности и аффективных реакций 4. Формулирование понятия "кризис 1 года"
9	Формулирование понятия "автономная речь"	1. Выделение как одного из результатов кризиса 1 года развития речи ребенка 2. Характеристика этого развития как способности к произнесению слов, напоминающих "взрослые", но отличающихся от них звуковой формой (фонетическим строением) и смыслом (семантической стороной)

1	2	3
		3. Определение слов ребенка этого возраста как многозначных и ситуативных, а связей между словами как аграмматичных 4. Формулирование понятия "автономная речь"
10	Формулирование понятия "предметное значение слова"	1. Выделение обозначающей функции слова 2. Выделение функции слова обозначать различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними 3. Формулирование понятия "предметное значение слова"
11	Формулирование понятия "сенсорное единство поведения" ребенка	1. Выделение такой характеристики восприятия ребенка раннего возраста как аффективная окрашенность 2. Выделение из реакций ребенка действий, направленных на овладение предметом и осуществление манипуляций с ним 3. Определение зависимости между аффективной окрашенностью восприятия предмета стремлением деть им 4. Формулирование понятия "сенсомоторного единства поведения" ребенка
12	Определение понятия "наглядно действенное мышление"	1. Определение функции мышления - решение задач 2. Выделение типа задач, решаемых путем манипуляций с предметами 3. Формулирование понятия "наглядно-действенное мышление"
13	Определение понятия "режиссерская игра"	1. Выделение такого вида деятельности ребенка раннего возраста как игра 2. Выделение типа игры, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом (кубик - машина) и которая имеет эпизодический характер и примитивный сюжет 3. Формулирование понятия "режиссерская игра"

1	2	3
14	Формулирование понятия "замещающие действия"	1. Выделение в игре ребенка раннего возраста действий с предметом 2. Определение другого предмета, который, возможно, замещает данный предмет (кукла, перевернутая вниз головой, - это "солонка") 3. Определение значения действий ребенка (кукла, перевернутая вниз головой обозначает подсаливание) 4. Формулирование понятия "замещающие действия"
15	Определение понятия "первичная самооценка"	1. Определение понятия самооценки 2. Выделение такой функции самооценки как психологическая защита 3. Определение особенностей самооценки ребенка раннего возраста: а) всегда позитивная; б) завышенная; в) не основанная на реальной оценке характера поведения ребенка 4. Формулирование понятия "первичная самооценка"
16	Формулирование понятия "кризис 3 лет"	1. Определение переходного периода между ранним и дошкольным детством 2. Определение психологического содержания этого периода как разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений ребенка и выделение своего "Я" 3. Выделение 7 характеристик поведения ребенка в этот период: негативизма, упрямства, строптивости, своеволия, протеста-бунта, деспотизма либо ревности, обесценивания 4. Формулирование понятия "кризис 3 лет"
17	Формулирование понятия "игра с правилами"	1. Определение понятия "игра" 2. Выделение типа игры дошкольника, в которой роли отходят на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры и соревнования по этим правилам со сверстниками 3. Формулирование понятия "игра с правилами"

1	2	3
18	Формулирование понятия "психологическая готовность к обучению в школе"	1. Определение понятия "психологическая готовность" как совокупности психологических качеств и характеристик психического состояния человека, необходимых ему для успешного осуществления какой-либо деятельности 2. Определение обучения в школе как организованной совместной деятельности педагогов и учеников по овладению знаниями, навыками и умениями 3. Формулирование понятия "психологическая готовность к обучению в школе"
19	Формулирование понятия "вербализм"	1. Определение совокупности психологических явлений, характеризующих интеллектуальную неготовность ребенка к школе 2. Выделение из них явления, которое характеризуется высоким уровнем речевого развития на фоне недостаточного развития восприятия и мышления 3. Формулирование понятия "вербализм"
20	Формулирование понятия "кризис 7 лет"	1. Определение переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту 2. Определение психологического содержания этого периода как периода рождения "социального "Я" и переоценки ценностей 3. Формулирование понятия "кризис 7 лет"
21	Формулирование понятия "учебная деятельность"	1. Определение психологического понятия деятельность 2. Определение цели учебной деятельности - овладение знаниями, умениями, навыками и профессионально-значимыми личностными качествами 3. Выделение в ее структуре 4-х основных компонентов: учебной мотивации, учебной задачи, учебных операций и контроля 4. Формулирование понятия "учебная деятельность"

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР*

1. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА

1.1. Новорожденность

Ребенок рождается и своим первым криком оповещает этот мир о своем появлении. Вспомним короля Лира:

Родясь на свет, мы плачем -

Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Не драматизируя излишне это событие, отметим все же, что процесс рождения - тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Недаром психологи говорят о кризисе новорожденности.

Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания. Приспособиться к этим новым, чуждым для него, условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы - **безусловные рефлексы**. Какие же безусловные рефлексы имеет новорожденный?

Это, прежде всего, система пищевых рефлексов. При прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, а все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа "**пищевым сосредоточением**". Ряд других безусловных рефлексов приведен в табл. 1.

Безусловные рефлексы новорожденного

Таблица 1

Раздражители	Рефлексы
Действие яркого света	Глаза закрываются
Шлепок по переносице	Глаза закрываются
Хлопок руками возле головы ребенка	Глаза закрываются
Поворот головы ребенка направо	Подбородок поднимается, правая рука вытягивается, левая сгибается
Разведение локтей в стороны	Руки быстро сгибаются
Нажатие пальцем на ладонь ребенка	Пальцы ребенка сжимаются и разжимаются
Нажатие пальцем на подошву ребенка	Пальцы ног сжимаются
Царапающим движением проводим пальцем по подошве от пальцев к пятке	Большой палец ноги поднимается, остальные - вытягиваются
Укол булавкой подошвы	Колено и стопа сгибаются
Поднимаем лежащего ребенка животом вниз	Ребенок пытается поднять голову, вытягивает ноги

Среди безусловных рефлексов выделяются защитные и ориентировочные. Некоторые рефлексы являются **атавистическими** - они получены в наследство от животных предков, но бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Так, например,

* Жирным шрифтом выделены новые понятия, которые необходимо усвоить. Знание этих понятий будет проверяться при тестировании.

рефлекс, называемый иногда “обезьяным”, пропадает уже на втором месяце жизни. Новорожденный схватывает палочки или пальцы, вложенные в его ладони, так же цепко, как и дитя обезьяны, держащееся за материнскую шерсть при передвижении. Такое “цепляние” настолько сильно, что ребенка можно поднять и он какое-то время висит, выдерживая вес собственного тела. В дальнейшем, когда ребенок научится схватывать предметы, он уже будет лишен такой цепкости рук.

К концу первого месяца жизни появляются и первые **условные рефлексы**. Условные рефлексы появляются при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем безусловным (вызывающим безусловный рефлекс). Например, ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он видит автобус, он снова испытывает чувство страха. В частности, ребенок начинает реагировать на позу кормления: как только он оказывается в определенном положении на коленях матери, у него возникают сосательные движения. Но в целом образование условных рефлексов характерно для более позднего времени.

Как можно описать психическую жизнь новорожденного? Мозг маленького ребенка продолжает развиваться, он не вполне сформирован, поэтому психическая жизнь связана, главным образом, с подкорковыми центрами, а также недостаточно зрелой корой. Ощущения новорожденного недифференцированны и неразрывно слиты с эмоциями, что дало возможность Л.С.Выготскому говорить о “чувственных *эмоциональных состояниях или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений”*.

Важные события в психической жизни ребенка - возникновение *слухового и зрительного сосредоточения.* Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

Новорожденный проводит время во сне или дремотном состоянии. Постепенно из этого дремотного состояния начинают выделяться отдельные моменты, краткие периоды бодрствования. Слуховое и зрительное сосредоточение придают бодрствованию активный характер.

Ребенок приходит в этот мир слабым и совершенно беспомощным. Хотя, родившись, он отделился от матери физически, но биологически еще связан с ней. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем. И, наконец, с ним общаются. Такая беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.

Новорожденный, приобретя способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму или другого близкого человека, который ухаживает за ним, останавливает взгляд на их лицах, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа “**комплексом оживления**”*.* Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность - улыбку, - знаменует собой появление первой социальной потребности - потребности в общении. А становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается собственно младенчество.

Младенец интенсивно растет. Рост здорового ребенка за первый год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес - почти в 2 раза. Но для нас больший интерес представляет другой аспект физического развития. Ребенок начинает все

более интенсивно и успешно двигаться и, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Основные вехи в физическом развитии младенца и примерные (среднестатистические) сроки их появления отражены в табл. 2. Что касается познавательного развития ребенка, то здесь нужно рассмотреть в первую очередь развитие восприятия и тонких ручных движений.

Таблица 2

Развитие моторики младенца

Время появления движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок
2 месяца	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5-6 месяцев	Хватает рукой предметы
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой; ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
12 месяцев	Ходит, держась одной рукой

1.2. Восприятие младенца

Зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 минут. Становится возможным прослеживание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Ребенок в младенческом возрасте воспринимает форму предметов, выделяет контур и другие их элементы. Когда младенцу показывают картинку с изображением широкой черной полосы на белом фоне, его взгляд не блуждает по всему полю картинки, а быстро останавливается на границе белого и черного пространства. Если ему показать одновременно две картинки - однотонную и с вертикальными черными линиями, он дольше будет смотреть на второе изображение. Младенец проявляет больше внимания к изогнутым элементам, чем к прямолинейным; к фигурам концентрической формы, к изломам - переходам прямой линии в изогнутую.

Можно сказать, что в младенческом возрасте дети уже способны ориентироваться во многих параметрах объектов. Их привлекают контрасты, движение наблюдаемых предметов и другие их свойства.

К 2-3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. Не только хорошо знакомые, но и совершенно новые объекты не привлекают надолго внимание ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных, предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач.

Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. На цвет он может реагировать уже в 3-4 месяца: если его кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Эта реакция вырабатывается по типу условно рефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины. Американские психологи провели красивый эксперимент с “обрывом”: младенца помещали на стеклянный стол, под которым находились две большие доски, прикрепленные на разных уровнях. Разница в уровнях этих досок, обтянутых яркой, в крупную клетку материей, и создавала иллюзию обрыва. Маленький ребенок, тактильно ощущая ровную поверхность стекла, ползет к матери, не замечая глубины. После 8 месяцев большинство детей избегают “обрыва” и начинают плакать.

Считается, что младенец имеет целостную картину мира, а не мозаичный набор цветовых пятен, линий и разрозненных элементов. Воспринимая не отдельные свойства объектов, а объекты в целом, он создает обобщенные образы предметов.

Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его потребность в новых впечатлениях, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь, развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто живет в разнообразной обстановке и получает больше новых впечатлений.

1.3. Движения и действия младенца

Мы уже рассматривали становление общей моторики (табл. 2). Добавим к этому один любопытный факт, показывающий, что движения младенца очень сложны и связаны с целостным восприятием, объединяющим ощущения разных модальностей. Это относительно недавно открытая синхронизация движений ребенка и матери. Под звуки речи или при совместном рассматривании картины и мать, и ребенок движутся синхронно, не сознавая этого. Эти плавные, малозаметные движения настолько гармоничны, что у психологов, их фиксирующих, вызывают ассоциации с вальсом.

Наиболее важным в этот период является развитие движений руки. Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. В 5-6 месяцев ребенок может уже схватить предмет, что требует сложных зрительно-двигательных координаций. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: хватание - первое целенаправленное действие ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т.д. Развертываются цепи одинаковых, повторяющихся действий, которые Жан Пиаже назвал **круговыми реакциями**. После 7 месяцев встречаются “соотносящие” действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек. После 10 месяцев появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

Интересно то, что эти функциональные действия не становятся еще предметными: они связаны с теми отдельными объектами, с которыми действовал взрослый, показывая ребенку, как укачивать куклу, как кормить ее с ложки и т.п. Переноса действий на другие предметы в этот период еще не происходит. Ребенок

как бы не видит в конкретной вещи предмет, в котором фиксируются общественно выработанные способы действий с ним. Поэтому он будет первоначально качать именно ту куклу, с которой они играли вместе с мамой, и не сможет так же действовать с другими, похожими игрушками, например, с мишкой.

Тем не менее, к концу года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, "что это такое", но и тем, "что с этим можно делать".

Восприятие и действие - та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах **наглядно-действенного*** **мышления** в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность (табл. 3). Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза.

Таблица 3

Решение простейших познавательных задач в младенческом возрасте

Возраст в месяцах	Успехи	Неудачи
0-12		Когда да глазах у ребенка прячется предмет, не наблюдается никаких определенных действий
2-4	Ребенок прослеживает взглядом движущийся предмет, который перемещается за экраном. Может научиться прослеживать предмет от одного места до другого	Ребенок продолжает следить за движущимся предметом после его остановки. Ищет предмет на прежнем месте, когда видит его перемещение на новое место
4-6	Ребенок больше не делает ошибок, характерных для 2-4 месяцев. Он находит предмет, частично закрытый платком	Ребенок не может найти предмет, который полностью закрыт платком
6-12	Ребенок может найти предмет, полностью закрытый платком	Ребенок ищет предмет там, где находил его раньше, игнорируя то место, куда этот предмет спрятали у него на глазах

К концу первого года ребенок включается в достаточно сложные **действия-игры.**** Это дало возможность некоторым психологам говорить, хотя и условно, о приобретении в младенческом возрасте некоторых представлений, в частности,

* Наглядно-действенное мышление - один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объекта.

** Действия-игры - это действия, напоминающие по форме игру

представления о сохранении предмета. Приведем в качестве примера наблюдения Т.Бауэра: “Одна из моих дочерей провела лучшую часть одной ночи, вкладывая маленькие предметы мне в ладонь, закрывая ее так, чтобы они не были видны, передвигая затем мою руку в новое положение и вновь открывая ладонь, чтобы проверить, находятся ли еще в ней положенные предметы. Она увлеченно занималась этим примерно до четырех часов утра”. Подчеркнем еще раз, что ребенок начинает познавать мир на этом возрастном этапе в наглядно-действенном плане, внутренний план будет сформирован значительно позже.

1.4. Память младенца

Познавательное развитие младенца предполагает включение механизмов памяти, естественно, простейших ее видов. Первым появляется **узнавание**. Уже в раннем младенчестве дети способны соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами. Если ребенок, получив новую куклу, какое-то время рассматривает ее, на следующий день он может ее узнать. В 3-4 месяца он узнает ту игрушку, которую показывал ему взрослый, предпочитая ее остальным, находящимся в поле его зрения. 4-месячный ребенок отличает знакомое лицо от незнакомого.

Если яркую игрушку спрятать под одним из двух одинаковых платков, лишь немногие 8-месячные дети в состоянии вспомнить через 1 секунду, где она лежит. К первому году все дети находят игрушку через 1-3 секунды после того, как ее спрятали. Большинство из них вспоминает, под каким платком она находится, даже через 7 секунд. Таким образом, после 8 месяцев появляется **воспроизведение** - восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и эмоциональное развитие. Эта линия развития тоже непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. В первые 3-4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности.

После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме (с этого, собственно, и начинается младенчество как возрастной период), он доброжелательно реагирует и на других близких людей. После 3-4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако, если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, настороженное внимание сменяется радостью. В 7-8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно боятся дети остаться наедине с незнакомым человеком. В таких ситуациях одни отползают подальше, отворачиваются, стараются не обращать внимания на нового человека, другие громко плачут.

Примерно в это же время, между 7 и 11 месяцами, появляется так называемый “**страх расставания**” - грусть или острый испуг при исчезновении мамы (когда ее долго нет или она просто на какое-то время вышла). Забегая вперед, отметим, что страх расставания обостряется на втором году жизни, между 15 и 18 месяцами, а затем постепенно ослабевает.

Общаясь с мамой или другим близким человеком, младенец к концу первого года стремится не только к чисто эмоциональным контактам, но и к совместным действиям. Он пытается с маминой помощью получить какой-нибудь привлекающий его предмет, дотянуться до шкафа или полки, достать вазочку или кастрюлю, рассмотреть картину и т.д. Облегчают общение жесты, которыми активно пользуется ребенок, показывая, что он хочет получить, куда ему необходимо забраться и т.п.

1.5. Речевое развитие младенца

Начинается в младенческом возрасте и речевое развитие. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу первого года ребенок понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка.

1.6. Кризис 1-го года

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют **кризисом 1-го года**. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики, или понимают, но не выполняют то, что он хочет. Поскольку ребенок уже ходит или активно ползает по дому, в это время резко увеличивается круг досягаемых для него предметов. Взрослые вынуждены убирать острые вещи, закрывать электрические розетки, ставить повыше электроприборы, посуду и книги. Не все желания ребенка выполнимы потому, что его действия могут причинить вред ему самому или окружающим. Разумеется, ребенок и раньше был знаком со словом "нельзя", но в кризисный период оно приобретает особую актуальность.

Аффективные реакции при очередном "нельзя" или "нет" могут достигать значительной силы: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а при папе - ни в коем случае. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

Главное приобретение переходного периода - своеобразная детская речь, называемая Л.С.Выготским автономной. Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме (фонетическому строению), и по смыслу (семантической стороне). Детские слова по своему звучанию иногда напоминают "взрослые", иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, "ика" - шкаф, "гилигилича" - карандаш), слова - обрывки слов взрослых ("как" - каша, "па" - упала), слова - искажения слов взрослых, сохраняющие, тем не менее, их фонетический и ритмический рисунок ("тити" - часы, "ниняня" - не надо), звукоподражательные слова ("ав-ав" - собака, "му-му"- корова).

Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши "взрослые" понятия. Для нас слово чаще всего связано с определенной группой предметов, идентичных по какому-то существенному, обычно функциональному признаку. Так, "часы" - вещь, с помощью которой мы определяем время. Это предметное значение имеют все часы, обозначаемые нами одним словом, - и большие, и маленькие, и круглые, и квадратные, и ручные, и стенные с маятником. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными.

С тем, чтобы понять смысловую сторону автономной речи, обратимся к классическому примеру Чарльза Дарвина, описавшему автономную детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Гуляя с внуком по парку, он наблюдал возникновение нового слова. Мальчик, восхищенный открывшимся видом на пруд, по которому плавала утка, произнес: "Уа". Это слово он повторил дома, увидев пролитое на столе молоко, а затем начал так называть всякую жидкость - молоко

в бутылке, вино в бокале и т.д. Однажды он играл старинными монетами с изображением птиц и тоже назвал их "уа". И, наконец, все маленькие круглые блестящие предметы (похожие на монеты, пуговицы, медали) получили то же название.

Только проследив всю цепочку объектов, объединенных одним детским словом, мы можем судить о его значении. Первоначально была целостная ситуация - утка на воде. Затем появился ряд других значений, как бы вытекающих из отдельных частей целой картины: поверхность пруда соединилась в представлениях мальчика с блестящей лужицей от пролитого молока и вообще со всякими жидкостями; другая линия значений протянулась от утки - к изображениям птиц на монетах и к предметам, имеющим ту же форму и цвет, что и монеты. Такая отнесенность к разным, с нашей взрослой точки зрения, объектам называется многозначностью. "Скольжение" значений многозначных слов связано с условиями их возникновения - с их ситуативностью, вплетенностью в эмоционально насыщенную ситуацию. Вообще автономная речь возникает только при яркой аффективной окраске воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, эту ситуацию переживающего или действующего в ней. Поэтому говорят, что образование многозначных слов имеет эмоциональнодейственный характер.

Еще одна особенность автономной речи - своеобразие связей между словами. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний.

Поскольку автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значение его слов. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства - жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

* * *

Итак, годовалый ребенок, вступая в новый период - раннее детство, - уже многое может: он ходит или хотя бы пытается ходить; выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятие можно организовать с помощью речи, так как он понимает обращенные к нему слова взрослых. Он начинает говорить и, хотя его речь ситуативна и многозначна, непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается в первую очередь на потребности в общении со взрослым - центральном новообразовании данного возрастного периода.

2. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД РАННЕГО ВОЗРАСТА

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с ней еще длительное время. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, он становится биологически независимым. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого - ситуация "Мы", как назвал ее Л.С.Выготский. А вот следующий этап - психологическое отделение от

матери - наступает уже в раннем детстве. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания.

Рассматривая развитие психических функций, отметим, прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению речи.

2.1. Речь ребенка раннего возраста

Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами “взрослой” речи. Но, разумеется, быстрый переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях - в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие выполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к трем годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка то, что слово приобретает для него **предметное значение**. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения.

В раннем возрасте быстро растет **пассивный словарь** - количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него - наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2-3 года, возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Для того чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа - взрослые должны этому специально научить.

Интенсивно развивается и активная речь: растет **активный словарь** (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные к взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1000-1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2-3 слов. Это чаще всего субъект и его действия (“мама идет”), действие и объект действия (“дай булку”, “хочу конфету”) или действие и место действия (“книга там”). К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений, например: “Помнишь, как мы на речку ходили, папа и Нюра купались, а мама где была?” “Я папин и мамин сын, всех дядей племянник, бабушкин и дедушкин внук”. “Я очень рад, что ты приехал”. “Вова обижал Нюру. Когда я буду большой, я Вову побью лопатой”. “Ты - большая, а я маленький. Когда я буду длинный - до ковра... до лампы..., тогда я буду большой”.

Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2-3-мя годами.

Расширяется круг его общения - он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми. Что проговаривается в таких случаях? В основном, практические действия ребенка, та наглядная ситуация, в которой и по поводу которой возникает общение. Часты диалоги, вплетающиеся в совместную со взрослым деятельность. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда же он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны, и дети не всегда отвечают друг другу.

2.2. Восприятие ребенка раннего возраста

Помимо речи, в раннем возрасте развиваются другие психические функции - восприятие, мышление, память, внимание. Раннее детство интересно тем, что среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует восприятие. Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических процессов. Как это проявляется?

Рассмотрим два примера из красивых экспериментов Курта Левина. Первый эксперимент был проведен со взрослыми. Они находились 10-15 минут в пустой комнате, ожидая, что за ними вот-вот зайдут, и не подозревали о проводившемся наблюдении. Каждый взрослый человек, оказавшись в такой ситуации, начинал рассматривать окружающие его вещи; его действия определялись тем, что он видит. Когда он видел часы, лежащие на столе, он смотрел, сколько времени, письмо вызывало у него желание узнать, кому оно адресовано, висящие на окнах разноцветные бумажные ленточки - подергать за них и т. д. Вещи как бы притягивали к себе, обусловливая поведение, которое К.Левин назвал **полевым**. По воспоминаниям ученицы К. Левина Б.В.Зейгарник, только один пожилой профессор не проявил полевого поведения: поглощенный своими мыслями, он сел в кресло, достал из портфеля рукопись и погрузился в чтение. Это было исключением; как правило, в некоторых ситуациях мы все ведем себя по типу полевого поведения, испытывая притягательную силу вещей.

Что же касается детей раннего возраста, то они максимально связаны наличной ситуацией - тем, что они непосредственно воспринимают. Все их поведение является полевым, импульсивным; ничто из того, что лежит вне этой наглядной ситуации, их не привлекает. В эксперименте К.Левина с детьми показано, что до 2-х лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие. Поставленная перед ребенком задача - сесть на большой камень, лежащий на лужайке, - оказалась трудновыполнимой, поскольку ребенок сначала должен отвернуться от камня и, следовательно, перестать его видеть. Дети помногу раз обходили этот валун, гладили его, отворачиваясь, подкладывали руку, чтобы, по крайней мере, ощущать его тактильно. Одному мальчику удалось сохранить опору на зрительное восприятие: он сильно наклонился, перегнувшись в поясе, и, глядя на камень между широко расставленными ногами, продвинулся к нему и, наконец, сел.

Из того, что у ребенка доминирует восприятие и он ограничен наглядной ситуацией, следует еще одна любопытная особенность. В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы воображения, такие, как предвосхищение, но творческого воображения еще нет. Маленький ребенок не способен что-то выдумать, солгать. Только к концу раннего детства у него появляется возможность говорить не то, что есть на самом деле.

2.3. Память ребенка раннего возраста

В этот период в процесс активного восприятия включается **память**. В основном, это узнавание, хотя ребенок уже может и непроизвольно воспроизводить увиденное и услышанное раньше - ему что-то вспоминается. Поскольку память

становится как бы продолжением и развитием восприятия, еще нельзя говорить об опоре на прошлый опыт. Раннее детство забывается так же, как и младенчество.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте - его **аффективная окрашенность**. Наблюдаемые предметы действительно “притягивают” ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к сенсомоторному единству. Ребенок видит вещь, она его привлекает, и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение - достать ее, что-то с ней сделать. Л.С.Выготский так описывает это единство: “В раннем возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие”.

2.4. Действия и мышление ребенка раннего возраста

Мышление в этот возрастной период принято называть наглядно-действенным. Это аналог “сенсомоторного интеллекта” Жана Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлетнем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность. “Мыслить для ребенка раннего возраста - значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации действия” (Л.С.Выготский).

В это время в совместной деятельности со взрослым ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами. Взрослый учит его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как - совочек, что нужно делать с игрушками - возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку. Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования. Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ему гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой, полной молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. Особенно хорошо это видно, когда ребенок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. В эксперименте П.Я.Гальперина дети пытались достать игрушки из большого ящика с помощью лопатки; ситуация осложнялась тем, что ручка лопатки находилась под прямым углом к лопасти.

Сначала ребенок пробует поднимать какую-нибудь игрушку, по-разному захватывая лопатку и гоняя ею все предметы по дну ящика. Затем у него появляются замедленные движения, ребенок как бы подстерегает удобное положение своего орудия, чтобы им подцепить игрушку. В этом подстерегании уже видны проблески включающегося в деятельность мышления. За этим следуют энергичные, но излишне настойчивые попытки создать удачные положения и, наконец, отказ от навязчивого применения освоенных приемов, учет объективных соотношений предметов - лопатки и игрушки. На последних этапах деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают отечественные психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций.

Не только мышление развивается благодаря внешней деятельности, совершенствуются и сами предметные действия. Кроме того, они приобретают обобщенный характер, отделяясь от тех предметов, на которых они были первоначально усвоены. Происходит перенос освоенных действий в другие условия. Вслед за отделением действий от предметов, с которыми они были связаны, и их обобщением, у ребенка появляется способность соотносить свои действия с действиями взрослых, воспринимать действия взрослого как образцы. Совместная

деятельность, в которой первоначально были слиты, переплетены действия взрослого и ребенка, начинает распадаться. Взрослый задает ребенку образцы действий, контролирует, корректирует и оценивает их выполнение. У ребенка при вычленении собственных действий из совместной деятельности появляется новое отношение к ним - как к своим действиям, что отражается в речи: “Вова дает кушать”, “Наливает воды Тата”, и позже: “Я играю”, “Я иду гулять”. Действия, называемые Д.Б.Элькониным **личными**, становятся одной из предпосылок нового всплеска самостоятельности и, таким образом, подготавливают следующий переходный период - кризис 3-х лет.

Помимо собственно предметных действий, для развития ребенка раннего возраста важны и такие, как рисование и игра. Рисунок ребенка до 2-х лет трудно назвать рисунком, это, скорее, каракули. Но на третьем году уже появляются формы, обладающие сходством с изображаемым объектом. В 2,5 года, в частности, дети могут вполне отчетливо нарисовать человека. На таком рисунке кроме круга-головы различаются мелкие детали - глаза, нос, рот.

Ведущая деятельность в этот период - **предметно-манипулятивная**. Ребенок не играет, а манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними. Тем не менее, в конце раннего возраста игра в своих первоначальных формах все же появляется. Это так называемая **режиссерская игра**, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Скажем, кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах мальчика в машину. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Но на следующем возрастном этапе они станут одним из источников сюжетно-ролевой игры.

Для развития игры важно появление **символических, или замещающих действий**. Когда, например, кукла укладывается на деревянный брусок вместо кровати - это замещение. Когда ребенок, перевернув куклу вниз головой, трясет ее и сообщает, что сыплет соль из солонки, - это еще более сложные замещающие действия.

2.5. Эмоциональное развитие ребенка раннего возраста

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят.

Желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать и сдерживать; ограничивают их только наказания и поощрения взрослых. Все желания обладают одинаковой силой: в раннем детстве отсутствует соподчинение мотивов. Это легко наблюдать в ситуации выбора. Если ребенка 2-3-х лет попросить выбрать себе одну из нескольких новых игрушек, он будет долго рассматривать и перебирать их. Затем все-таки выберет одну, но после следующей просьбы - уйти с ней в другую комнату - снова начнет колебаться. Положив игрушку на место, он будет перебирать остальные, пока его не уведут от этих одинаково притягивающих вещей. Выбрать, остановиться на чем-то одном ребенок еще не может - он не в состоянии принять решение.

Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир “взрослых” предметов, преобладают **мотивы сотрудничества**, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое

на всех возрастных этапах. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения со взрослыми.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа “игры”, как совместные прыжки на кровати. Если маленький ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться с ровесниками и получает в этом плане больший опыт, чем те, кто воспитывается дома. Но и “ясельные” дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявлять агрессивность - толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания (сочувствия в трудной ситуации и совместной радости при удаче или в игре) появится позже, в дошкольном детстве. Тем не менее, общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение со взрослыми.

Для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода при приближении к кризису 3-х лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него ничего не получается или рядом в нужный момент не оказывается взрослого - некому прийти на помощь и сделать это вместе с ним. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка. Например, ребенок не может открыть дверь в комнату и начинает бить по ней руками и ногами, чтото выкрикивая. Причиной гнева или плача могут быть, помимо “неподдающихся” вещей, и отсутствие внимания со стороны близких взрослых, занятых своими делами именно в то время, когда ребенок изо всех сил старается их вниманием завладеть; ревность к брату или сестре и т.п. Как известно, **аффективные вспышки** лучше всего гасятся тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности - вообще игнорируют. В противном случае, особое внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты в общении с родственниками следуют за его слезами или злостью, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться. Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться с ним чем-то интересным - и ребенок, у которого одно желание легко сменяется другим, мгновенно переключается и с удовольствием занимается новым делом.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. Примерно в 2 года ребенок начинает узнавать себя в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, дети до 2-х лет никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. А большинство двухлетних детей, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, - следовательно, узнавали себя.

Узнавание себя - простейшая, первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок называет себя - сначала по имени,

в третьем лице: “Тата”, “Саша”. Потом, к трем годам, появляется местоимение “я”. Более того, у ребенка появляется и *первичная самооценка* - осознание не только своего “я”, но того, что “я хороший”, “я очень хороший”, “я хороший и больше никакой”. Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов (поэтому трудно назвать его самооценкой в собственном смысле этого слова). Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда эмоционально завышена. Н.А.Менчинская, наблюдавшая за развитием своего сына, описывает ситуации, когда мальчик высоко оценивает себя независимо от того, как он реально поступает - хорошо или плохо. Так, например, Саша, обходя комнату, делал то, что ему запрещалось, - брал мамины лекарства и другие вещи. Положив их на место, он с удовлетворением констатировал: “Теперь хороший”. Оказавшись с родителями в поезде, он плюнул с верхней полки. Мама сообщила ему, что она об этом думает, и спросила, что нужно сказать. Мальчик тихо, для себя, проговорил: “Молодец я”, - а затем громко, для взрослых: “Больше не буду”.

Сознание “я”, “я хороший”, “я сам” и появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития. Начинается переходный период - кризис 3-х лет.

2.6. Кризис 3-х лет

Кризис 3-х лет - граница между ранним и дошкольным детством - один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. По Д.Б.Эльконину, это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего “я”. Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми (и никогда - со сверстниками). Л.С.Выготский, вслед за Э.Келер, описывает 7 характеристик кризиса 3-х лет. Первая из них - **негативизм***.* Остановимся на ней подробнее, чтобы понять, как изменяется в это время структура поведения ребенка.

Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек. Вообще негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия - сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали.

На первый взгляд кажется, что так ведет себя непослушный ребенок любого возраста. Но при обычном непослушании он чего-то не делает потому, что именно этого ему делать и не хочется - возвращаться домой с улицы, чистить зубы или ложиться вовремя спать. Если же ему предложить другое занятие, интересное и приятное для него, он тут же согласится. При негативизме события развиваются иначе. Л.С.Выготский приводит такой пример из своей клинической практики. Девочка, переживающая кризис 3-х лет, очень хотела, чтобы ее взяли на конференцию, где взрослые “обсуждают детей”, но, получив разрешение, на заседание не пошла. Это была негативная реакция на предложение взрослого. На самом деле ей так же хотелось пойти, как и раньше, до своего отказа, и, оставшись одна, девочка горько плакала.

Еще два примера, описанных Л.И.Божович. Мальчик с затянувшимся кризисом решил рисовать, но вместо ожидавшегося отказа получил одобрение родителей. С одной стороны, рисовать ему хочется, с другой - еще больше хочется сделать

наоборот. Мальчик нашел выход из этого сложного положения: расплакавшись, он потребовал, чтобы рисовать ему запретили. После исполнения этого желания он с удовольствием принялся за рисунок. Другой ребенок читал “наоборот” известные строки Пушкина: “И не по синим, и не по волнам, и не океана, и не звезды, и не блещут, и не в небесах”.

Из этих примеров видно, как меняется мотивация поведения ребенка. Раньше в наглядной ситуации у него возникал аффект - непосредственное эмоционально напряженное желание что-то сделать; импульсивные действия ребенка соответствовали этому желанию. В 3 года он впервые становится способен поступать вопреки своему непосредственному желанию. Поведение ребенка определяется не этим желанием, а отношениями с другим, взрослым человеком. Мотив поведения уже находится вне ситуации, данной ребенку. Конечно, негативизм - кризисное явление, которое должно исчезнуть со временем. Но то, что ребенок в три года получает возможность действовать не под влиянием любого случайно возникшего желания, а поступать, исходя из других, более сложных и стабильных мотивов, является важным завоеванием в его развитии.

Вторая характеристика кризиса 3-х лет - **упрямство***.* Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Его первоначальное решение определяет все его поведение, и отказаться от этого решения даже при изменившихся обстоятельствах ребенок не может. Упрямство - не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется или совсем не хочется, или давно расхотелось. Допустим, ребенка зовут домой и он отказывается уходить с улицы. Заявив, что он будет кататься на велосипеде, он действительно будет продолжать кружить по двору, чем бы его не соблазняли (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

В переходный период может появиться **строптивость***.* Она направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие. “Да ну!” - самая распространенная реакция в таких случаях.

Разумеется, ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. В принципе, это положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к **своеволию***,* она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты со взрослыми становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. В этих случаях говорят о **протесте-бунте***.* В семье с единственным ребенком может появиться деспотизм*.* Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т. д. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает ревность: та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

Интересная характеристика кризиса 3-х лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, - **обесценивание**. Что обесценивается в глазах ребенка? То, что было привычно, интересно, дорого раньше. 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т.п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых.

Это важный этап в эмансипации ребенка; не менее бурный этап ждет его в дальнейшем - в подростковом возрасте.

* * *

В раннем детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. Его ведущая деятельность - предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам появляются личные действия и сознание "я сам" - центральное новообразование этого периода. Возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными сиюминутными желаниями, а с проявлением "я" ребенка.

3. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Дошкольное детство - большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается **ролевая игра** - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

3.1. Игра как ведущая деятельность

Ролевая, или, как ее иногда называют, творческая игра появляется в дошкольном возрасте. Это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ - мамы, доктора, водителя, пирата - и образцы его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Но, хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

Как уже отмечалось в предыдущей главе, игра "вырастает" из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, и раньше он действовал как взрослый, подражая ему, но не замечая этого. Как пишет Д.Б.Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, "как через стекло". В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около 3-х лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. В то же время, игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей

других.

Д.Б.Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Итак, на границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам режиссерская игра. Одновременно с ней или несколько позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам, в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Жана Пиаже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь, наблюдавшая во время каникул старую деревенскую колокольню, слышавшая колокольный звон, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. “Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю”. - “Не говори со мной,- отвечает девочка. - Я - церковь”.

В другой раз дочь Ж.Пиаже, зайдя на кухню, была потрясена видом ощипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздается ее приглушенный голос: “Я - мертвая утка”.

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками **сюжетно-ролевой игры**, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются **игры с правилами**. Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, - все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как с идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь проявляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это - большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

С тем, чтобы проследить развитие игры, рассмотрим вслед за Д.Б.Элькониным становление ее отдельных компонентов и уровни развития, характерные для дошкольного возраста.

В каждой игре свои игровые условия - участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняют игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, трехлетний ребенок “готовит обед” и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет “в кубики”, “так просто”. Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет - та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты - производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в “Дочки-матери”. Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно

становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по нескольку часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют *содержание игры*. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность - режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате - для чего и для кого они это сделали. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников главное - отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет “нарезанный” хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий - сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.

Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью (“Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!”).

Сюжет и содержание игры воплощаются в роли. Развитие игровых действий, роли и правил игры происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами - к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами - и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные фазы, или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Игра - ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние в ряду стулья, гудят, пыхтят и “ведут” поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б.Эльконина, младшие дошкольники “играют рядом, а не вместе”.

Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. Приведем диалог двух 4-летних девочек, в котором прослеживаются ясная цель и удачные способы ее достижения.

Лиз: “Давай понарошку это будет моя машина”.

Джейн: “Нет”.

Лиз: “Давай понарошку это будет наша машина”.

Джейн: “Ладно”.
Лиз: “Можно мне покататься на нашей машине?”
Джейн: “Можно” (улыбаясь, выходит из машины).
Лиз крутит руль и подражает шуму мотора.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников приводили в комнату с “некомплектными” игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. Второй день был днем фрустрации. **Фрустрация** - это состояние, вызванное непреодолимыми трудностями, возникшими на пути к достижению цели. Когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением - подчинение правилам - складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль - со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом - каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос формирующегося в игре механизма произвольности в другие не игровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором. Хотя в игре содержатся все основные компоненты произвольного поведения, контроль за выполнением игровых действий не может быть вполне сознательным: игра имеет яркую аффективную окрашенность. Тем не менее, к 7-ми годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение образы становятся все более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Уже в предыдущий переходный период - в 3 года - у ребенка появились мотивы, выходящие за рамки непосредственно данной ему ситуации, обусловленные развитием его отношений со взрослыми. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам,

вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый **познавательный эгоцентризм**. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж.Пиаже. Он модифицировал известную задачу "три брата" из тестов А.Бине (у Эрнеста три брата - Поль, Анри, Шарль. Сколько братьев у Поля? у Анри? у Шарля?). Ж.Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: "Есть у тебя братья?" - "Да, Артур", - отвечал мальчик. - "А у него есть брат?" - "Нет". - "А сколько у вас братьев в семье?" - "Двое". - "У тебя есть брат?" - "Один". - А он имеет братьев?" - "Нет". - "Ты его брат?" - "Да". - "Тогда у него есть брат?" - "Нет".

Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае - принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам. Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения. Благодаря децентрации, происходящей в ролевой игре, открывается путь к формированию новых интеллектуальных операций - но уже на следующем возрастном этапе.

3.2. Развитие речи дошкольника

В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7-ми годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык становится для ребенка действительно родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других - меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Приведем средние данные по В.Штерну. В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года - 1000-1100, в 6 лет - 2500-3000слов.

Развивается грамматический строй речи. Детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3-5 лет не просто активно овладевает речью - он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения "взрослых" слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют словотворчеством. К.И.Чуковский в своей замечательной книге "От двух до пяти"

собрал много примеров детского словотворчества; вспомним некоторые из них.

"От мятных лепешек во рту - сквознячок". "У лысого голова - босиком". "Бабушка! Ты моя лучшая любовница!" "Пойдем в этот лес заблуждаться". "Да что ты от меня все ухаживаешь?" "Разве в буфете нет хлеба?" - "Кусочек есть, только он пожилой".

Девочка увидела в саду червяка: "Мама, мама, какой ползук!" Мальчик прибегает за вазелином: "Мама просит мазелин". Больной ребенок требует: "Положите мне на голову холодный мокресс!" Девочка замечает, что запонки являются исключительной принадлежностью папы: "Папочка, покажи твои папонки!"

"Муж стрекозы - стрекозел". "Дым трубится". "Давайте лопатить снег". "Смотри, как налужил дождь!" "Отскорлупай мне яйцо!" "Я уже начаепился". "Уж лучше я непокушанный пойду гулять". "Мама сердится, но быстро удобряется".

То, что ребенок усваивает грамматические формы языка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к **контекстной речи**. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления об увиденном. Это не означает, разумеется, что его ситуативная речь совершенно исчезает. Она сохраняется, но, в основном, в разговорах на бытовые темы и в рассказах о событиях, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Чтобы получить представление об особенностях ситуативной речи, достаточно послушать, как дети пересказывают друг другу мультфильмы или боевики, пропуская слова, недоканчивая фразы, перескакивая через целые действия.

Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые сообщения - монологи, рассказы. В них он передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. **Эгоцентрическая речь** помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для самого себя монологах он констатирует затруднения, с которыми столкнулся, создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи.

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Продолжает развиваться, как известно, и общение со взрослыми, которых дети воспринимают как эрудитов, способных объяснить все, что угодно, и рассказать обо всем на свете. Благодаря общению, названному М.И.Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Но дело не только в этом. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать - думать вслух. Вот несколько характерных для дошкольников вопросов, с которыми они обращаются к родителям: "А куда летит дым?" "А кто качает деревья?" "Слушай, мама, когда я родился, откуда ты узнала что я - Юрочка?" "А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого верблюда?" "А осьминог из икры вылупляется или он молокососный?" "Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я бы была с усами".

3.3. Восприятие дошкольника

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия - наблюдение, рассматривание, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает

речь - ребенок начинает активно использовать название качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними. Называя те или иные свойства предметов и явлений, он тем самым и выделяет для себя эти свойства; называя предметы, он отделяет их от других, определяя их состояния, связи или действия с ними, - видит и понимает реальные отношения между ними.

Специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений. Например, ребенок адекватно понимает содержание картины, если взрослые дают соответствующие пояснения, помогают рассмотреть детали в определенной последовательности или подбирают картину с особой композицией, облегчающей ее восприятие. В то же время образное начало, очень сильное в этом периоде, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает. В экспериментах Дж.Брунера многие дошкольники верно судят о сохранении количества воды в стаканах, когда воду переливают из одного стакана в другой за ширмой. Но когда ширму убирают и дети видят изменение уровня воды, непосредственное восприятие приводит к ошибке - снова возникает феномен Пиаже. Вообще у дошкольников восприятие и мышление настолько тесно связаны, что говорят о **наглядно-образном мышлении**, наиболее характерном для этого возраста.

3.4. Мышление дошкольника

Основная линия развития мышления - переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода - к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Жана Пиаже.

Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Своеобразие детской мысли прослеживается в эксперименте Л.Ф.Обуховой, повторившей некоторые вопросы Ж.Пиаже для наших детей.

Андрей О. (6 лет 9 месяцев): “Почему звезды не падают?” - “Они маленькие, очень легкие, они вертятся как-то на небе, это не видно, только по телескопу видно”. “Почему ветер дует?” - “Потому что ведь надо помогать на парусниках в спорте, он дует и помогает людям”.

Слава Г. (5 лет 5 месяцев): “Откуда луна на небе появилась?” - “А может быть, ее построили?” “Кто?” - “Кто-нибудь. Ее построили или она сама выросла”. “А звезды откуда появились?” - “Взяли и выросли, и сами появились. А, может, луна появилась из света. Луна светит, но она холодная”. “Почему луна не падает?” - “Потому что она на крылышках летает, а, может быть, там такие веревки и она висит....”

Илья К. (5 лет 5 месяцев): “Откуда сон приходит?” - “Когда смотришь что-нибудь, он в мозги зайдет, а когда спишь, то он из мозгов выходит и через голову прямо в глаза, а потом он уходит, ветер его сдувает и он улетает”. “Если кто-нибудь с тобой рядышком будет спать, он сможет увидеть твой сон?” - “Наверное, может, потому что он может, наверное, через мое зрение проходить к маме или папе”.

Несмотря на такую своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого - понять их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям. В одном из американских исследований детям 4-х лет показывали игрушки - 3 автомобиля и 4 гаража. Все машины стоят в гаражах, а один гараж остается пустым. Ребенка спрашивают: “Все ли машины стоят в гаражах?” Обычно дети говорят, что не все. По этому неверному ответу нельзя судить о непонимании ребенком понятия “все”. Он не понимает другое - поставленную перед ним задачу. Маленький ребенок считает, что, если есть 4 гаража, значит, должно быть и 4 машины.

Из этого он делает вывод: четвертая машина есть, только куда-то пропала. Следовательно, для него "взрослое" утверждение - все машины стоят в гаражах - не имеет смысла.

Лучший способ добиться правильного решения - так организовать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта. А.В.Запорожец расспрашивал дошкольников о мало известных им физических явлениях, в частности, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросить в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и т.д.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, дети начали рассуждать последовательно и логично. У них появилась способность к простейшим формам индукции и дедукции.

Таким образом, в благоприятных условиях, когда дошкольник решает понятную, интересную для него задачу и при этом наблюдает доступные его пониманию факты, он может логически правильно рассуждать.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются **понятия**. Л.С.Выготский различал "житейские понятия", которые вызывают систему наглядно-действенных связей, и "научные понятия", которые вводят предмет в систему вербально-логических определений. Житейские, или эмпирические понятия фиксируют нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения. А научные, или теоретические, понятия отражают объективную связь всеобщего и единичного, отражают переход, отождествление различного в едином, происходящий в самой действительности. Хотя понятия остаются у детей на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Так, например, 5-летний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как "живое существо". Он легко и быстро относит к "живым" крокодила (для этого ему нужно всего 0,4 секунды), но слегка затрудняется, относя к этой категории дерево (думает 1,3 секунды) или тюльпан (почти 2 секунды). Дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме. Скажем, 3-летнему ребенку значительно труднее представить себе понятия "день" и "час", чем 7-летнему. Это выражается, в частности, в том, что он не может оценить, как долго ему придется ждать маму, если она обещала вернуться через час.

Дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет - значит, легкий; большой - значит, тяжелый; если тяжелый, то в воде утонет, и т.д.).

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта.

3.5. Память дошкольника

Дошкольное детство - возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л.С.Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет ряд специфических особенностей.

У младших дошкольников память непроизвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения,

особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного запоминания. Причем, чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. **Смысловая память** развивается наряду с механической, поэтому нельзя считать, что у дошкольников, с большой точностью повторяющих чужой текст, преобладает механическая память.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться **произвольная память**. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий - подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести, играя. Допустим, взяв на себя роль продавца, он оказывается способным запомнить и вспомнить в нужный момент длинный перечень продуктов и других товаров. Если же дать ему аналогичный список слов вне игровой ситуации, он не сможет справиться с этим заданием. Вообще основной путь своего развития произвольная память проходит на следующих возрастных этапах.

В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования личности. Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

3.6. Развитие личности дошкольника. Эмоциональная сфера дошкольника

Дошкольный возраст, как писал А.Н.Леонтьев, это “период первоначального фактического склада личности”. Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

Для дошкольного детства характерна в целом эмоциональная уравновешенность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый, относительно стабильный, эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений - более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве. Раньше течение эмоциональной жизни ребенка обусловливали особенности той конкретной ситуации, в которую он был включен: обладает он привлекательным предметом или не сможет его получить, успешно он действует с игрушками или у него ничего не получается, помогает ему взрослый или нет и т.д. Теперь появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро, теряют свою прежнюю значимость.

Итак, эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в “идеальном” плане. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний.

Механизм эмоционального предвосхищения подробно описан А.В.Запорожцем. Им показано, как меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. Сравним еще раз поведение ребенка раннего возраста и дошкольника. До 3-х лет переживаются исключительно последствия собственных действий, их оценка взрослым человеком - то есть похвалили ребенка за сделанное или наказали. Не возникает переживаний по поводу того, заслуживает поступок одобрения или порицания, к чему он приведет, ни в самом процессе действия, ни, тем более, предварительно. Аффект оказывается последним звеном в этой цепи разворачивающихся событий.

Еще до того, как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное одобрение или наказание, у него возникает тревожность - эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Взрослые могут помочь ребенку создать нужный эмоциональный образ. Например, в детском саду, воспитатель вместо того, чтобы потребовать немедленно привести в порядок помещение после бурной игры, может рассказать детям, какую радость вызовет их уборка у младшей группы, пришедшей после них в сияющую чистотой игровую комнату. Пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции: переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д. Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у части детей более сдержанным. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Изменяется содержание аффектов - расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание, - без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Как уже подчеркивалось, развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник - игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., - должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

3.7. Мотивационная сфера дошкольника

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается **соподчинение мотивов**. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны и напряженны. Каждое из них, становясь мотивом, побуждающим и направляющим поведение, определяло цепь развертывающихся немедленно действий. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль “ограничителей”. Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника - поощрение, получение награды. Более слабый - наказание (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение из игры), еще слабее - собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при воображаемом контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение. Благодаря развитию механизма соподчинения мотивов, старшие дошкольники легче ограничивают свои желания, чем младшие, но эта задача остается достаточно сложной на протяжении всего периода. Наиболее благоприятные условия для подчинения побуждений ребенка правилам поведения, как уже известно, создаются в ролевой игре.

Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и новые мотивы. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, - мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастает на следующем возрастном этапе, особенно важны интерес к содержанию деятельности и мотивация достижения.

На примере мотивации достижения отчетливо прослеживается изменение мотивации на протяжении дошкольного возраста. На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он сталкивается. Младшие дошкольники не особенно чувствительны к этому фактору. Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Но если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача - всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Допустим, ребенок пытается сделать аппликацию из цветной бумаги. Ему удалось вырезать что-то, отдаленно напоминающее цветок, и, довольный результатом, он с энтузиазмом начинает приклеивать его к картону. Если же здесь его постигнет неудача - клей то совсем не капает, то бьет фонтаном и всю бумагу покрывает липкая лужица, -

ребенок все бросает, не желая ни исправлять, ни переделывать заново работу. Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются “сдаваться”.

В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются доминирующие мотивы - преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии. Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детсадовской группы, общие игры, радости и заботы для него - главное. Это - коллективист с альтруистической мотивацией. Для третьего важно каждое “серьезное” занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, - у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха. Здесь значимо не столько что делать, сколько как делать: старательно, под руководством взрослого, получая указания и оценки. Несколько детей увлечены делом, но совсем по-другому: кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвешь от конструкторов. У них преобладает интерес к содержанию деятельности.

Впрочем, последние два варианта встречаются редко. Кроме того, у части дошкольников даже к 7-ми годам не появляется четкого доминирования мотивов. А у детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных видах деятельности и в разных условиях. Главное достижение дошкольного детства - соподчинение мотивов, а построение стабильной мотивационной системы, начавшейся в это время, будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрастах.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются *этические переживания*.

Первоначально ребенок оценивает только свои поступки - других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая, например, сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Этому способствует и построение наиболее простых детских сказок: заяц всегда положительный герой, а волк - обязательно отрицательный. Ребенок переносит свое общее эмоциональное отношение к персонажу на его конкретные поступки, и оказывается, что все действия зайца одобряются потому, что он хороший, а волк поступает дурно, потому что он сам плохой.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки. Скажем, в сказке “Иван-царевич и серый волк” Иван-царевич ведет себя по-детски непосредственно, это - положительный, привлекательный образ, с которым ребенок себя идентифицирует. Но его поступки, идущие вразрез с мудрыми советами волка, оцениваются как “плохие” и “неправильные”. В некоторых случаях само эмоциональное отношение к герою определяется этической оценкой его действий. Старшие дошкольники начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло и т.п.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность

оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми, хотя и избирательно. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие.

Зарубежными психологами показано, что усвоение этических норм и социализация нравственного поведения ребенка протекают быстрее и легче при определенных отношениях в семье. У ребенка должна быть тесная эмоциональная связь, по крайней мере, с кем-то одним из родителей. Дети охотнее подражают заботливым родителям, чем безразличным. Кроме того, они принимают стиль поведения и установки взрослых, часто общаясь и включаясь в общую с ними деятельность. В общении с безусловно любящими их родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Усвоение норм морали, так же, как эмоциональная регуляция действий, способствует развитию произвольного поведения дошкольника.

3.8. Самосознание дошкольника

В раннем возрасте можно было наблюдать всего лишь истоки самосознания ребенка. **Самосознание** формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается **центральным новообразованием дошкольного детства**.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки (“я хороший”) и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем - собственные действия, моральные качества и умения.

О моральных качествах ребенок судит, главным образом, по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего - оценкой близких взрослых.

Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7-ми годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ “я” формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками.

М.И.Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженными представлениями о себе растут

в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда - при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни. Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесников; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых и редко наказывают. Родители уверены в том, что в школе они будут отличниками.

Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценка и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Еще одна линия развития самосознания - *осознание своих переживаний.* Не только в раннем возрасте, но и в первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: “мне радостно”, “мне взгрустнулось”. В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: “я рад”, “я огорчен”, “я сердит”.

Для этого периода характерна *половая идентификация:* ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки - аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры - только для мальчиков и только для девочек.

Начинается *осознание себя во времени.* В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: “когда я был маленьким”, “когда я вырасту большой”.

Таким образом, основными компонентами самосознания дошкольника являются: самооценка, осознание своих переживаний, половая идентификация, осознание себя во времени.

Дошкольное детство - период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками.

Дошкольное детство - период творчества. Ребенок творчески осваивает речь, у него появляется творческое воображение. У дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы - вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

4. ШЕСТИЛЕТНИЕ ДЕТИ

В периодизации психического развития ребенка, которой мы следуем, дошкольный возраст имеет определенные границы - от 3-х до 7-ми лет. Кризис 7-ми лет служит переходным периодом, и мы как бы отделяем младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7-ми, а с 6-ти лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения. Если 6-летний ребенок начинает учиться в школе, значит ли это, что он развивается быстрее и перестает быть дошкольником, поднимаясь на следующую возрастную ступень? Полезно ли в этом возрасте включаться в школьное обучение и каким это обучение должно быть?

Все ли дети могут учиться с 6-ти лет? Что такое психологическая готовность к школе?

4.1. Проблема обучения детей с 6-ти лет

Все психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: большинство 6-летних первоклассников по уровню своего психического развития остается дошкольниками. Они сохраняют особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у них преобладает непроизвольная память (так что запоминается, главным образом, то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: “Ты сделал неправильно”, - это воспринимается, как “Ты плохой”. Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Не будем перечислять все особенности развития дошкольника. Очевидно, что детей 6 лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития. В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Следуя этой общей тенденции снижения начального возраста обучения, в Российской Федерации в 60-е гг. были достаточно широко развернуты соответствующие эксперименты - в школах и детских садах. Начиная с 1981/82 учебного года, обучение с 6 лет введено повсеместно, так что сейчас большинство детей поступает в школу в этом возрасте.

Обучение 6-летних детей предполагает щадящий режим (продолжительность урока не больше 35 минут, в перерывах между занятиями физкультурные разминки, игры или прогулки, дневной сон, отсутствие домашних заданий и т.д.), небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года учебы в начальных классах, начиная учиться с 7-ми лет, практически те же, что у детей, обучающихся с 6-ти лет в 4-летней начальной школе), большее количество развивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии), медицинский контроль за состоянием здоровья, особые программы и методы обучения. Но, несмотря на стремление большинства директоров школ и учителей реализовать эти принципы обучения, сохраняется ряд проблем, и прежде всего психологических.

Комплексное исследование разных сторон развития 6-летних детей показало, что они чувствуют себя спокойнее и увереннее - психологически комфортно - при обучении в подготовительных группах детского сада, по сравнению с первыми классами школы. И дело здесь не только в том, что условия детского сада привычнее для ребенка и этим облегчается процесс его адаптации к новой учебной деятельности. И даже не в том, что благоприятные условия в силу объективных причин смогли создать далеко не во всех школах: приходится превышать оптимальную наполняемость классов из-за отсутствия дополнительных классных комнат и учителей, не хватает помещений для игр и т.д. Главная причина заключается в том, что детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и

между собой больше отвечает уровню развития психики ребенка-дошкольника. В силу своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым условиям и отношениям 6-летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

Психологи и педагоги приводят много доводов "за" и "против" школьного обучения с 6-ти лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время

Д.Б.Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Эти противоречия связаны с интеллектуальным созреванием детей 6-ти лет и ведущей деятельностью до 6-ти лет в форме игры. Достаточно хорошо развитый интелект у детей 6-ти лет не находит своего воплощения в играх, он перерос игры и требует более адекватного себе применения, которое становится возможным лишь при переходе от ведущей деятельности в форме игры к ведущей деятельности в форме учебы (учебной деятельности). Другими словами, дети должны интеллектуально созреть к школьному возрасту. Если же переход будет совершен до того, как эти противоречия созрели, - искусственно форсирован без учета объективных факторов - то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д.Б.Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с 6-ти лет целесообразно расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе - поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники.

Где бы ребенок не обучался в свои 6 лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, раз 6-летний ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу, в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности. Урок из-за этого состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения - требующие длительного сосредоточения взора на одном предмете, выполнения серии монотонных точных движений и т.п. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Благодаря еще не изжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности всей жизни, 6-летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме, чем в стандартной ситуации учебного занятия. Поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр.

Не перечисляя всех особенностей построения урока, отметим один принципиально важный момент. В 6 лет существуют еще значительные трудности с произвольным поведением: в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Конечно, ребенок уже может какое-то время управлять своим поведением, сознательно добиваться достижения поставленной перед ним цели, но он легко отвлекается от своих намерений, переключаясь на что-то неожиданное, новое, привлекательное. Более того, у 6-летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. И если, например, ребенка порицают за то, что он нарисовал не красное, как требовалось, а зеленое солнце (по его мнению, зеленое солнце с красными лучами - это красиво), у него вместо понимания школьных правил возникает удивление, обида, боязнь ошибиться в

следующий раз. Авторитарный стиль общения с 6-летними детьми не просто нежелателен - он недопустим, только сотрудничество, понимание, принятие позиции ребенка и компромисс, но не вседозволенность и попустительство, должны выражаться в демократическом стиле общения с детьми этого возраста.

Что же происходит с ребенком, если он все-таки попадет в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности? Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови; снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация.

Интересное в психологическом плане явление было выявлено под руководством Д.Б.Эльконина. Оказалось, что у 6-летних детей в условиях регламентированного общения быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. Но при этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. В то же время аналогичный стиль общения не приводит к подобному эффекту у большинства 7- летних первоклассников.

Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все 6-летние дети испытывают трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляется вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми. Все они утомляются из-за перегрузок, которые испытывают в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам. В.С.Мухина, наблюдавшая за развитием своего сына, отметила в октябре яркую аффективную реакцию: “Хочу играть и гулять! Я уже долго занимался, а теперь хочу полениться”.

В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты как в психологическом, так и в соматическом планах.

Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год, - значит определить, насколько он готов к школьному обучению.

4.2. Психологическая готовность к школьному обучению

Психологическая готовность к школе - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два **аспекта психологической готовности** - **личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе**. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

4.3. Личностная и интеллектуальная готовность к школьному обучению

Не только педагогам известно, как трудно научить чему-то ребенка, если он сам этого не хочет. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к “серьезным” занятиям, “ответственным” поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. В результате у ребенка формируется внутренняя позиция школьника. Л.И.Божович, изучавшая психологическую готовность детей к школе, отмечала, что новая позиция ребенка изменяется, становится со временем содержательнее. Первоначально детей привлекают новые атрибуты школьной жизни - разноцветные портфели, красивые пеналы, ручки и т.п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою “работу” отметки (разумеется, самые лучшие) и просто похвалу о всех окружающих.

Стремление ребенка к новому социальному положению - это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастает ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Учебная деятельность по сути своей - деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения. Все сложно для маленького ученика - начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он “хороший”, его рисунок “самый хороший” и поделка “лучше всех” (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

Таким образом, составными компонентами личностной готовности к школьному обучению являются: внутренняя позиция школьника, стремление учиться, позитивное отношение к учебе, сверстникам, самому себе.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов - способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Степень интеллектуальной готовности к школьному обучению выражается через уровень развития индивидуальных особенностей детей, прежде всего относимых к познавательной сфере: к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и др. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности ребенка, уже обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и использовать их в ходе жизнедеятельности. Особая роль принадлежит наблюдательности, операциям абстракции, обобщения и сравнения, создающим внутренние условия для объединения разнообразной информации о мире вещей и явлений в единую систему взглядов.

4.4. Личностная и интеллектуальная неготовность к школьному обучению

По данным Е.Е и Г.Г. Кравцовых, примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация оказывается еще более сложной. Среди них есть дети, готовые к школьному обучению, но их меньшинство.

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Многие педагоги склонны считать, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные. Видимо, это так. Во всяком случае, при личностной неготовности детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем. А как показала Н.И.Гуткина, среди записавшихся в школу 6- летних детей меньше половины (около 40%) имеют внутреннюю позицию школьника, у остальных она отсутствует.

Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами.

Преобладающая интеллектуальная неготовность к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является так называемый **вербализм** (от слова “вербальный” - словесный).

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить “взрослые” фразы и целые высказывания. Благодаря этому их часто считают вундеркиндами. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к

односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста, - игре, конструированию, рисованию и т.д., способствующим, прежде всего, развитию образного мышления.

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажение в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Остановимся на трех вариантах развития 6-7-летних детей, описанных А.Л.Венгером.

Тревожность, как известно, бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. *Высокая тревожность* приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей - обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно снова включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования, а также при жестком регламентированном обучении 6-летних детей.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Второй вариант развития получил название *“негативистическая демонстративность”*. **Демонстративность** - особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя несколько нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели - обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, “недолюбленными”. Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми.

“**Уход от реальности**” - еще один вариант неблагоприятного развития. Он наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

* * *

Шестилетние дети по уровню своего развития - дошкольники. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий - “дошкольного” режима, игровых методов обучения и др. Вопрос о поступлении в первый класс ребенка 6 лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению - целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

5. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств - легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него - значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

5.1. Кризис 7-ми лет

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7-ми лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, - будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений - значит, меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис 3-х лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося: “я сам”, ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции - позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И.Божович, **кризис 7-ми лет** - это период рождения социального “я” ребенка.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, - менее важным. Маленький школьник с увлечением играет и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание

ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И, наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи - результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7-ми лет проявляется то, что Л.С.Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Скажем, одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик:”четверка” для одного - источник бурной радости, для другого - разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим - как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь - жизнь переживаний - влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения (см. рис. 1).Появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка - его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной собственной жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как “внутренне”, хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

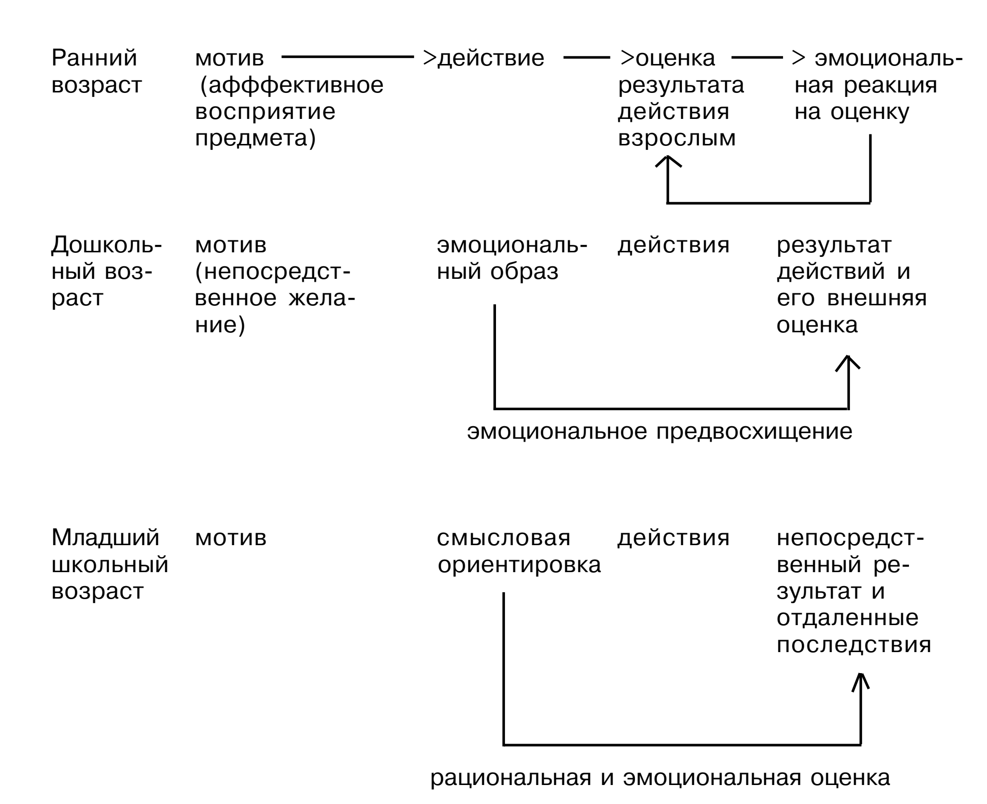


Рис.1. Схема развития структуры поведения ребенка

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, определенная самостоятельность и независимость, настойчивость и упорство, даже упрямство, целеустремленность и, в связи с этим, повышенная познавательная активность. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

5.2. Характеристика учебной деятельности

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н.И.Гуткина, дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет - не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать битку и прыгать, хорошо координируя свои движения. Ребенок

стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Итак, в младшем школьном возрасте **учебная деятельность** становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени - 10 или 11 лет жизни ребенка. Естественно, она имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б.Эльконина.

Первый компонент - **мотивация**. Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована - она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б.Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности - как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент - **учебная задача**, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. **Развивающее обучение** предполагает совместное “открытие” и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово; сравнить его с вновь образованным по форме и значению; выявить связь между изменениями формы и значения.

Учебные операции (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

В приведенном выше примере операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи - найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его вариантные формы (скажем, “лесной” - “лесная”, “лесные”, “лесному”), сравнивает их значения и выделяет окончания в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные (однокоренные) слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы:

лес-н-ой - лесн-ая, лесн-ые
лес-ник
пере - лес-ок
лес

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего

обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П.Я.Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ.

Четвертый компонент - **контроль**. Первоначально учебную работу контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю - важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый *пооперационный контроль* - за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы - значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание.

Последний этап контроля - **оценка**. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки - насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий - освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка - объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры - критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Как показала А.И.Липкина, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим учеников учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п. Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе; начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, так как учебная деятельность еще недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на подготовительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

5.3. Мышление младшего школьника

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж.Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но, в то же время, обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словеснологическое.

В заключительной фазе младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы “теоретиков” или “мыслителей”, которые легко решают учебные задачи в словесном плане, “практиков”, которым нужна опора на наглядность и практические действия, и “художников” с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников, на основе житейских понятий, формируются научные понятия. **Научное понятие** - одна из форм отражения мира в мышлении, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки. Оказывая крайне важное влияние на становление *словесно-логического мышления*, они, тем не менее, не возникают на “пустом месте”. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия - представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. *Житейские понятия* - это нижний понятийный уровень, научный - верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С.Выготского, “житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские”. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления. *Теоретическое мышление* позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Существуют различные типы развивающего обучения. Одна из систем обучения, разработанная Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым, дает значительный развивающий эффект. В начальной школе дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений; умения самостоятельно добывать

такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации. В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и **рефлексия** - осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Кроме построения программы обучения, важна та форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников. Эффективной оказалась кооперация детей, вместе решающих одну учебную задачу. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом. При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

5.4. Восприятие младшего школьника

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, “бросающиеся в глаза” свойства, - в основном, цвет, форма и величина. Для того, чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Если для дошкольников было характерно *анализирующее восприятие*, то в заключительной фазе младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Недаром еще А.Бине и В.Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5-ти лет стадией перечисления, а в 6-9 лет - стадией описания. Позже, после 9-10-ти лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации). Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет *наглядно-образное мышление*, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы. Как известно, в 7-8 лет исчезают феномены Пиаже. И если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании своего мнения у ребенка было: “Я это видел”, - то теперь интеллектуальные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации.

5.5. Память младшего школьника

Память развивается в двух направлениях - *произвольности и осмысленности*. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники, так же, как и дошкольники, обладают хорошей *механической памятью*. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе

механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно переводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат (точность ответа, правильность пересказа), но и сам процесс - как, какими способами ученик это запомнил.

Одна из задач учителя в начальных классах - научить детей использовать определенные мнемонические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (обычно придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко "извлекается" из системы связей и значений и воспроизводится.

5.6. Внимание младшего школьника

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает *непроизвольное внимание*. Для них внешние впечатления - сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью - они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки - 40- 45 минут, а старшеклассники - до 45-50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается *произвольное внимание* ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно - сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Разные дети внимательны по-разному: раз внимание обладает различными свойствами, эти свойства развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-то другом - на своих мыслях, далеких от учебы, рисовании на парте и т.д. Если такой ребенок смотрит в учебник, он не видит правило и упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к сегодняшнему уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия

нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

5.7. Развитие личности младшего школьника. Мотивационная сфера младшего школьника

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях - он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера, как считает А.Н.Леонтьев, - ядро личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика - источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом и подарком, в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя - не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения - долг, ответственность, необходимость получить образование (“быть грамотным”, как говорят дети) и т.п. - тоже осознаются учениками, придают смысл их учебной работе. Но они остаются только “знаемыми”, по выражению А.Н.Леонтьева. Вот отметка - реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание. Абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в ВУЗе непосредственно побуждать его к учебной работе не могут. Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с 1-ого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах.

Мотивация неуспевающих школьников специфична - она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3-му классу.

Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом, усваивают в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни? Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали о том, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: “Нравятся математика и русский, потому что там все интересно”. “Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают Маргариту Павловну”. “Нравится, что уроки задают”. “Надо, чтобы все были хорошие, послушные”. Будущие троечники и неуспевающие дали другие ответы: “Нравится, что в школе бывают каникулы”. “Нравится продленка, там все играем, гуляем”. Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели “взрослых” ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах

встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, - единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации - учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, - значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, неосновным дисциплинам, иногда - только к одной, скажем, к физкультуре или пению. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с постоянно низкими оценками - русский язык и математика, - редко вызывают познавательный интерес. Но и эти интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. На уроках русского языка и даже математики их привлекает процесс выписывания слов, переписывание с книги, а не содержание упражнений, правил или математических примеров. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена **мотивация достижения успеха** - желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, - наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются не способными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи. Как показала Д.Б.Богоявленская в экспериментах со старшеклассниками, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация

достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция - **мотивация избегания неудачи**. Дети стараются избежать "двойки" и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, - недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая **компенсаторная мотивация**. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области - в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

5.8. Самосознание младшего школьника

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей - центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, "двоечниками" и "троечниками", хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по-существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается *завышенная самооценка*. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. А.И.Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2-ом классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, например диктант или изложение, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: "Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку". "Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре". "Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре".

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1-ого к 4-ому классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний

компенсаторная мотивация - направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер.

Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, “приглушенное” чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э.Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность - основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным М.Э.Боцмановой и А.В.Захаровой, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения - чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяются семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей - поддерживание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: “А кто еще в классе получил пятерку?”), послушание (“Тебя сегодня не ругали?”) и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни (“В классе из окон не дует?” “Что вам давали на завтрак?”), или вообще мало что волнует - школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: “Что было сегодня в школе?” - рано или поздно приведет к соответствующему ответу: “Нормально”, “Ничего особенного”. Как показала Г.А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1-ом классе и расходятся к 4-ому классу.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка - то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и

вместе с мамой или бабушкой переживают “четвертку” как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность. Приведем в качестве примера рассказы двух первоклассников, отвечавших на вопрос А.И.Липкиной: “Каким ты представляешь себя через 10-15 лет, когда ты будешь взрослым?”

Володя: “Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу с другом на Марс... О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты”. Ира: “У меня будут большие косы, я буду высокая и буду носить брючный костюм, как моя сестра. Я буду работать переводчицей и ездить по странам. В квартире у меня будет как во дворце. Чистота, красивая мебель, много картин, книг...”

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны. Наташа: “Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть детским врачом. Я очень люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают”...

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья - внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе - более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

* * *

Младший школьный возраст - начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки - создает необходимую базу для всего своего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная работа, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности - нового аспекта самосознания, который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиться компенсаторные самооценка и мотивация.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Составьте логическую схему базы знаний по теме юниты.

2. В первой колонке таблицы приведены раздражители, во второй - безусловные рефлексы новорожденного. Необходимо установить их соответствие.

1	Действие яркого света	Подбородок поднимается, правая рука вытягивается, левая сгибается
2	Шлепок по переносице	Пальцы ребенка сжимаются и разжимаются
3	Хлопок руками возле головы ребенка	Колено и стопа сгибаются
4	Поворот головы ребенка направо	Глаза закрываются
5	Разведение локтей в стороны	Ребенок пытается поднять голову, вытягивает ноги
6	Нажатие пальцем на ладонь ребенка	Руки быстро сгибаются
7	Нажатие пальцем на подошву ребенка	Пальцы ног сжимаются
8	Царапающим движением проводим по подошве от пальцев к пятке	Большой палец ноги поднимается, остальные - вытягиваются
9	Укол булавкой подошвы	Глаза закрываются
10	Поднимаем лежащего ребенка животом вниз	Глаза закрываются

3. Восстановите правильную последовательность в развитии моторики младенца:

1) Поднимает грудь; 2) поднимает подбородок; 3) сидит с поддержкой; 4) тянется за предметом, но как правило промахивается; 5) сидит без поддержки; 6) стоит с поддержкой, ползает на животе; 7) садится без посторонней помощи; 8) стоит без поддержки; 9) хватает рукой предметы; 10) ползает, опираясь на руки и колени; 11) ходит, держась двумя руками; 12) ходит, держась одной рукой.

4. Допишите пропущенные понятия.

а) Характеристики кризиса 3-х лет:

- Негативизм
- ____
- Строптивость
- ____
- Протест - бунт
- Обесценивание

б) Виды детских игр, возникающие на границе раннего и дошкольного детства:

- Режисерская игра
- Образно-ролевая игра

- ____
- Игры с правилами
- Ролевая (творческая) игра

в) Компоненты учебной деятельности

- Мотивация
- ____
- Учебные операции
- Контроль

г) Характеристики восприятия в дошкольном возрасте

- Осмысленность
- ____
- Анализ

д) Возможные варианты развития детей при интеллектуальной неготовности к школе:

- Вербализм
- Тревожность
- ____
- Уход от реальности

5. Восстановите правильную последовательность линии развития мышления:

1) Наглядно-образное; 2) словесное; 3) наглядно-действенное.

6. Установите соответствие между понятиями (1 колонка) и их определениями (2 колонка).

1	Научно-действенное мышление	Восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта
2	Фрустрация	Грусть или острый испуг при исчезновении матери
3	Психологическая готовность к школе	Способность ребенка соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами
4	Рефлексия	Вид мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объекта
5	Узнавание	Осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи
6	Воспроизведение	Самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых

7	Страх расставания	Состояние, вызванное непреодолимыми трудностями, возникшими на пути к достижению цели
8	Ролевая игра	Сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сферы и сферы произвольности

7. Допишите недостающие термины:

ПОНЯТИЯ	
Фиксируют нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения	Отражают объективную связь всеобщего и единичного, отражают переход, отождествление различного в едином, происходящий в самой действительности

8. Укажите ошибки в следующих предложениях, сформулируйте их правильно:

1. Самосознание является центральным новообразованием младшего школьного возраста.

____

____

2. Половая идентификация характерна для ребенка раннего детства.

____

____

3. Психологическая готовность к школе включает интеллектуальную готовность.

____

____

4. Ведущая деятельность дошкольника - предметно-манипулятивная.

____

____

5. Кризис 3-х лет - период рождения социального «Я» ребенка.

____

____

6. Развивающее обучение предполагает активизацию контроля в учебной деятельности.

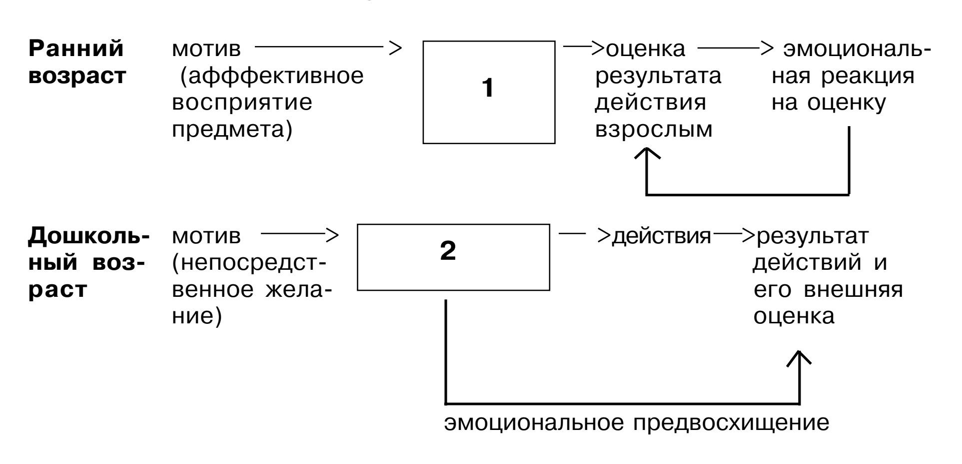
____

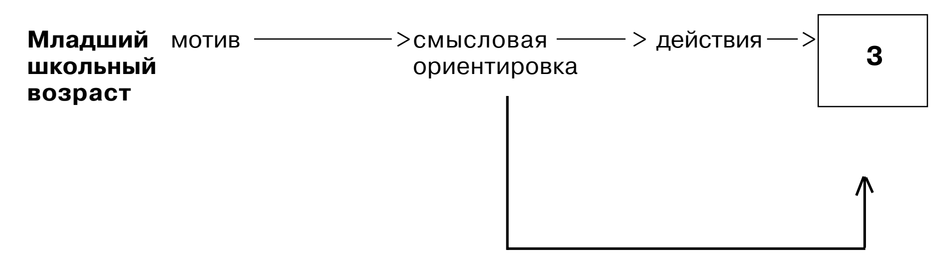
____

9. Допишите недостающие понятия:

1	Ведущая деятельность ребенка раннего возраста	
2	Ведущая деятельность дошкольника	
3	Ведущая деятельность младшего школьника	

10. Восстановите пропущенные элементы в схеме:





11. Изучите описанные ниже признаки эмоциональных явлений и определите, какие из них характеризуют задержки эмоционального развития ребенка в:

младенческом возрасте;
раннем возрасте;
дошкольном возрасте.

Признак 1: амбивалентное поведение, появляющееся вне ситуаций социальных ограничений на удовлетворение потребностей. Амбивалентное поведение имеет место в тех случаях, когда ребенок “мечется”, не знает, что выбрать, колеблется, проявляя при этом беспокойство, тревогу и другие подобные эмоции.

Признак 2: отсутствие эмоциональной децентрации, которая проявляется в неспособности сопереживать другому человеку.

Признак 3: эмоциональная фиксация только на одном предмете (например, какой-то игрушке).

Признак 4: задержка в появлении разнообразных форм внешнего выражения эмоций, отсутствие четких мимических реакций, в частности, улыбки.

Признак 5: отсутствие синтонии. Под синтонией понимают способность откликаться на эмоциональное состояние другого человека (прежде всего, "близкого", симпатичного).

Признак 6: отсутствие "комплекса оживления", определяющего эмоциональное развитие.

Признак 7: отсутствие положительных эмоций при появлении новых игрушек.

Признак 8: апатия и равнодушие ребенка в ситуации взаимодействия с другим человеком, в частности, ухаживающей матерью.

Признак 9: отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции - "чувства вины".

Признак 10: отсутствие четко дифференцированной эмоциональной реакции на различных людей.

Признак 11: множество негативных эмоций и фобий ребенка, окрашивающих различные ситуации.

Признак 12: неадекватная эмоциональная реакция на действие взрослого (например, плач в ответ на ухаживающие действия матери, поглаживания и т.п.).

12. Тест-тренинг.

В практике возрастно-психологического консультирования психологу приходится использовать графические методы диагностики психологических особенностей личности ребенка и социальной ситуации его развития. Практическое овладение любой методикой, как правило, начинается с использования ее для самодиагностики. В целях ознакомления с содержанием методики "Рисунок семьи" Вам предлагается прочитать инструкцию к методике, нарисовать свою семью, а затем проанализировать свой рисунок согласно критериям, представленным в разделе "Ключ к тест-тренингу".

Инструкция

Инструкция 1 к тесту "Рисунок семьи": "Нарисуй свою семью". При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово "семья", а если возникают вопросы "Что нарисовать?", следует лишь еще раз повторить инструкцию. При индивидуальном обследовании время выполнения задания обычно длится около 30 мин. При групповом выполнении теста время чаще ограничивают в пределах 15-30 мин.

Применение теста предполагает (допускает) использование дополнительных заданий, выраженных в следующих инструкциях:

Инструкция 2. "Нарисуй свою семью, где все заняты обычным делом".

Инструкция 3. "Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь".

Инструкция 4. "Нарисуй свою семью, где каждый член семьи изображен в виде фантастического (несуществующего) существа".

Инструкция 5. "Нарисуй свою семью в виде метафоры, некоего образа, символа, который выражает особенности вашей семьи".

При индивидуальном тестировании следует отмечать в протоколе:

а) последовательность рисования деталей;

б) паузы более 15 секунд;

в) стирание деталей;

г) спонтанные комментарии ребенка;

д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания следует стремиться получить максимум дополнительной информации (вербальным путем). Обычно задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен делать. Поэтому, если он не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на эксплицитном (явном) ответе.

При опросе психолог должен пытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло). Следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может вызывать тревогу, защитные реакции. Часто продуктивными оказываются проективные вопросы (например: "Если бы вместо птички был нарисован человек, то кто бы это был?", "Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?", "Кого мама позовет идти с собой?" и т.п.).

Можно задать ребенку для выбора решения 6 ситуаций: 3 из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, 3 - позитивные.

1. Представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?
3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и тебе не везет. Кого ты позовешь на помощь?
4. Ты имеешь ... билетов (на один меньше, чем членов семьи) на интересную кинокартину. Кто остается дома?
5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?
6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но один из вас лишний. Кто не будет играть?

Для интерпретации также надо знать: а) возраст исследуемого ребенка; б) состав его семьи, возраст братьев и сестер; в) если возможно, иметь сведения о поведении ребенка в семье, детском саду или школе.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЮНИТА 2

СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Редактор Н.В.Друх
Оператор компьютерной верстки А.С. Поляков

Изд. лиц. ЛР № 071765 от 07.12.1998 Сдано в печать
НОУ "Современный Гуманитарный Институт"
Тираж Заказ

ГЛОССАРИЙ

№ п/п	Новое понятие	Содержание
1	2	3
1	**Детство**	термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста)
2	**Рефлекс**	опосредованная нервной системой закономерная ответная реакция организма на раздражитель
3	**Безусловные рефлексы**	относительно постоянные, наследственно закрепленные реакции организма на определенные воздействия внешнего мира, осуществляемые с помощью нервной системы
4	**Атавистические рефлексы**	безусловные рефлексы, полученные от животных предков, но бесполезные для ребенка и поэтому исчезающие в течение первых месяцев жизни
5	**Условные рефлексы новорожденного**	рефлексы, появляющиеся к концу первого месяца жизни и возникающие при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем, вызывающим безусловный рефлекс
6	**Комплекс оживления**	бурная эмоциональная реакция младенца, возникающая на лицо матери (или человека, выполняющего роль матери) и проявляющаяся фиксацией взгляда на ее лице, произнесением звуков, движением рук и ног, а также улыбкой
7	**Круговая реакция (по Ж.Пиаже)**	цепь одинаковых, повторяющихся действий младенца
8	**Наглядно-действенное мышление**	один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов
9	**Действия игры**	действия, напоминающие по форме игру
10	**Узнавание**	опознание воспринимаемого объекта как такого, который уже известен по прошлому опыту. Основой его является сличение наличного восприятия со следами, сохраняющимися в памяти
11	**Память**	способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения
12	**Воспроизведение**	восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта
13	**Аффект**	бурная кратковременная эмоция, возникающая, как правило, в ответ на сильный раздражитель
14	**Кризис 1 года**	переходный период между младенчеством и ранним детством, сопровождающийся всплеском самостоятельности и появлением аффективных реакций
15	**Предметное значение речи**	характеристика речи ребенка, заключающаяся в его способности обозначать одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними
16	**Пассивный словарь**	совокупность слов, понимаемых ребенком
17	**Активный словарь**	совокупность слов, произносимых ребенком
18	**Аффективная окрашенность восприятия**	такое восприятие ребенка, при котором наблюдаемые предметы вызывают яркую эмоциональную реакцию
19	**Мышление**	важная ступень человеческого познания, позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания

1	2	3
20	**Личные действия (по Д.Б.Эльконину)**	действия ребенка раннего возраста, которые он начинает воспринимать как свои и сопровождает своим именем или местоимением "Я"
21	**Предметно-манипулятивная деятельность**	деятельность ребенка раннего возраста, проявляющаяся в том, что он не играет, а манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними.
22	**Игра**	форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.
23	**"Режиссерская игра"**	вид игры ребенка раннего возраста, в которой используемые ребенком предметы наделяются несвойственным им игровым смыслом (например, кубик превращается в машину).
24	**Соподчинение мотивов**	способность ребенка подчинить одно свое желание другому и на этой основе сделать выбор.
25	**Аффективные вспышки ребенка раннего возраста**	яркие эмоциональные реакции, сопровождаемые криком, плачем, битьем ногами или руками и возникающие в ситуациях фрустрации
26	**Кризис 3 лет**	период возрастного развития между ранним и дошкольным детством, содержанием которого является изменение системы отношений ребенка со взрослыми и выделение своего "Я".
27	**Негативизм**	один из признаков кризиса 3-х лет, проявляющийся в негативной реакции ребенка не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого.

28	**Упрямство**	один из признаков кризиса 3-х лет, проявляющийся в том, что ребенок настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались
29	**Строптивость**	один из признаков кризиса 3-х лет, проявляющийся в поведении ребенка, направленном не против конкретного взрослого, а всей системы отношений, сложившейся в раннем детстве, принятых в семье норм воспитания
30	**Своеволие**	один из признаков кризиса 3-х лет, проявляющийся в гипертрофированном стремлении ребенка к самостоятельности действий и решений
31	**Протест - бунт**	один из признаков кризиса 3-х лет, проявляющийся в систематических конфликтах ребенка со взрослыми в течение относительно длительного периода времени
32	**Ролевая игра**	деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними
33	**Сюжетно-ролевая игра**	вид игры дошкольника, в котором игра в роли взрослых дополняется определенным сюжетом, отражающимся в игре
34	**Игра с правилами**	вид игры дошкольника, в котором роли отходят на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры
35	**Игровые условия**	участвующие в игре дошкольника дети, куклы, другие игрушки и предметы
36	**Сюжет**	та сфера действительности, которая отражается в игре дошкольника
37	**Содержание игры**	те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся дошкольником в игре

1	2	3
38	**Фрустрация**	состояние, вызванное непреодолимыми трудностями, возникшими на пути достижения цели
39	**Контекстная речь**	речь, содержание которой раскрывается в самом контексте и поэтому становится понятным слушателям независимо от знания или незнания обсуждаемой ситуации
40	**Эгоцентризм**	неспособность ребенка, сосредоточиваясь на собственных интересах, изменять исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом противоречащей его опыту информации
41	**Эгоцентрическая речь**	речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка
42	**Основная линия развития мышления дошкольника**	переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее - к словесному мышлению
43	**Понятие**	одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для словесно-логического мышления
44	**Самосознание**	осознание и оценка человеком (ребенком) самого себя как личности - своего нравственного облика и интересов, ценностей, мотивов поведения
45	**Психологическая готовность к школьному обучению**	единство психических характеристик субъекта, обеспечивающее успешное начало обучения в школе. Различаются два вида психологической готовности к школьному обучению - специальная и общая
46	**Вербализм**	один из признаков интеллектуальной неготовности ребенка к школе и проявляющийся в высоком уровне речевого развития на фоне недостаточного развития восприятия и мышления
47	**Тревожность**	одно из проявлений личностной неготовности ребенка к школе, проявляющейся в склонности ребенка к переживанию тревоги.
48	**Тревога**	эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий
49	**Демонстративность**	одно из проявлений личностной неготовности ребенка к школе, проявляющееся в повышенной потребности в успехе и внимании к себе окружающих
50	**"Уход от реальности"**	одно из проявлений личностной неготовности ребенка к школе, проявляющееся в "выпадении" его из процесса обучения, "витании в облаках"
51	**Кризис 7 лет по Л.И.Божович**	период рождения социального "Я" ребенка
52	**Учебная деятельность**	ведущий вид деятельности младшего школьника, представляющий собой форму социальной активности, реализуемую посредством учебно-познавательных действий и учебных операций.
53	**Учебная операция**	один из компонентов учебной деятельности, входящий в состав способа действий и составляющий его основное звено.
54	**Учебная задача**	один из компонентов учебной деятельности, включающий систему заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы (принципы) действия.
55	**Научное понятие**	одна из форм отражения мира в мышлении, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщают их существенные стороны и признаки
56	**Наглядно образное мышление**	один из видов мышления, связанный с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью наглядно-образного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета

1	2	3
57	**Внимание**	сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенные объекты
58	**Мотивации (психол.)**	побуждения, то что побуждает человека, ради чего оно совершается, а также потребности и инстинкты, влечения и эмоции, установки и идеалы